
Le statut épistémologique du professeur-chercheur en EPS dans le cadre de l'hypothèse anthropologique

The epistemological status of teacher-researcher in Physical Education from the “anthropological hypothesis” perspective

Fabrice Louis



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3467>

DOI : 10.4000/educationdidactique.3467

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 27 décembre 2018

Pagination : 25-42

ISBN : 978-2-7535-7774-9

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Fabrice Louis, « Le statut épistémologique du professeur-chercheur en EPS dans le cadre de l'hypothèse anthropologique », *Éducation et didactique* [En ligne], 12-3 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 07 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3467> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3467>

Tous droits réservés

LE STATUT ÉPISTÉMOLOGIQUE DU PROFESSEUR-CHERCHEUR EN EPS DANS LE CADRE DE L'HYPOTHÈSE ANTHROPOLOGIQUE

Fabrice Louis
Université de Lorraine, Archives Henri-Poincaré

Mon but est de comparer le statut épistémologique des deux instances suivantes pour une recherche en didactique de l'Éducation physique et sportive (EPS) : chercheur et professeur-chercheur. Je me situe dans la perspective de « l'hypothèse anthropologique » (Bazin, 2008). Pour décrire les actions des hommes dans une telle perspective, il est possible de comprendre pourquoi ils agissent ainsi en apprenant ce que nous devrions faire pour faire comme eux. Deux thèses fondent alors mon étude. La première fondée sur les travaux d'Ingold implique qu'on ne saurait, en tant qu'anthropologue, être détaché de son objet d'étude. La seconde thèse est celle du holisme en anthropologie. Elle affirme que les idées et les actions tiennent leur sens du fait de leur rôle dans un ensemble que nous devons appréhender comme un tout. L'étude conduit à penser que certaines descriptions du professeur-chercheur en EPS sont le résultat d'une perspective privilégiée par rapport à celle d'observateurs qui n'ont aucun motif interventionniste. Ces descriptions ne sont pas empiriques mais grammaticales.

Mots-clés : professeur-chercheur, didactique, anthropologie, épistémologie, EPS.

The epistemological status of teacher-researcher in Physical Education from the “anthropological hypothesis” perspective

My goal is to compare the epistemological status of Researcher and Teacher-Researcher in Physical Education. I am in the perspective of the “anthropological hypothesis” (Bazin, 2008). To describe the actions of men in such a perspective, it is possible to understand why they are doing so by learning what we should do to do as they do. I base my study on two theses. The first implies that we can not, as an anthropologist, be detached from our object of study (Ingold, 2014). The second thesis is the holism in anthropology : it says that ideas and actions derive their meaning because of their role in a set that we must grasp as a whole. The study suggests that certain descriptions of Teacher-Researcher in Physical Education are the result of a perspective more relevant than the perspective of observers who have no interventionist motivation. These descriptions are not empirical but grammatical.

Keywords: teacher, researcher, didactic, anthropology, epistemology.

INTRODUCTION

Dans ce qui suit, j'étudie le statut épistémologique du professeur-chercheur dans le cadre de la description de certains faits didactiques en Éducation physique et sportive (EPS). Je soutiens qu'un professeur-chercheur d'EPS peut décrire de manière valable, sur un plan scientifique, certains types de faits didactiques en décrivant ses propres actions. Je considère que mon affirmation pose un problème épistémologique : celui de l'objectivité du discours d'un chercheur portant sur ses propres actions. Je tente de résoudre ce problème en montrant que l'aptitude à décrire valablement ses propres actions éducatives en EPS relève d'un savoir sans observation et produit des descriptions fiables qui rendent compte d'actions conjointes (G. Sensevy, 2011) comme celles de marcher ensemble, juger, promettre, marier.

Il importe de déterminer le cadre dans lequel cette aptitude se révèle. Le médecin dispose d'une compétence dans le domaine de la santé, le chirurgien dans celui de la réparation du corps. Qu'en est-il du professeur d'EPS ? Ce cadre est celui des actions réalisées au sein de pratiques physiques. En effet le professeur est contraint de tenir compte de deux spécificités propres à sa discipline.

Tout d'abord, sa pratique éducative se fait grâce aux pratiques sportives, artistiques et aux activités physiques liées à la nature. Les faits didactiques sont liés inextricablement à ces pratiques que toute personne peut réaliser en dehors du champ scolaire. Ensuite, et c'est la seconde spécificité, ces pratiques se font grâce à une réorganisation de notre motricité. Elles existent parallèlement aux usages ordinaires de notre corps pour agir comme nous le faisons parfois depuis des millénaires.

Il est donc nécessaire d'adopter une conception précise des pratiques comme objet d'étude. Dans ce texte j'en donnerai une vision pragmatiste (R. Frega, 2016). Le problème épistémologique posé se situe dans le cadre d'une étude des pratiques et non, comme cela aurait pu être, dans le cadre d'un rapport au corps et à sa transformation. L'objet d'étude est plus précisément celui des actions des pratiquants.

On peut alors se tourner vers une étude anthropologique pour déterminer la nature de certains obstacles épistémologiques en EPS. Je me situerai dans la perspective anthropo-didactique. Dans cette perspective les problèmes de description en didactique sont parfois perçus comme des problèmes

relevant de l'anthropologie wittgensteinienne. Plus précisément il s'agit « de décrire les conditions de la genèse d'une pratique par et dans laquelle les mots, les savoirs prennent leurs sens » (B. Sarrazy, 2007, p. 377). Ce qui permet de comprendre l'action d'un agent, c'est la perspective (le « voir comme » selon Wittgenstein [2004, p. 300]) dans laquelle il vit la situation. En m'inscrivant dans la conception anthropologique de T. Ingold (2013), je soutiendrai que c'est ce qui rend nécessaire « l'observation participante » du chercheur espérant rendre compte de certains faits didactiques en EPS¹.

Mais en réalité la solution au problème épistémologique émerge simplement de « l'hypothèse anthropologique ». Le professeur-chercheur en EPS a une perspective privilégiée pour décrire certains faits didactiques parce que cette situation n'est qu'un cas particulier de « l'hypothèse anthropologique » défendue par J. Bazin et explicitée par V. Descombes. Qu'avons-nous à faire, dans le cadre de l'hypothèse anthropologique, pour décrire les actions d'hommes que nous souhaitons étudier ? Descombes (2008, p. 29-30) répond qu'« il s'agit de s'intéresser au fait que nous pouvons comprendre *pourquoi* ils agissent ainsi en *apprenant* ce que nous devrions faire pour faire comme eux [...] L'hypothèse anthropologique est que la scène à laquelle nous venons d'assister est *par exemple*, celle d'un commandement suivi d'une exécution de ce qui avait été ordonné ou que c'est la scène d'une rébellion [...] Cette hypothèse est descriptive et non pas explicative. Comment vérifier une telle hypothèse descriptive ? Une seule voie possible : apprendre leur langue, se placer en position d'apprentissage, autrement dit entrer dans leurs jeux de langage, comme on chercherait à s'initier sur le tas à un jeu inconnu en essayant d'y tenir une place ». La situation du professeur-chercheur n'est qu'un cas trivial de cette hypothèse anthropologique. Car le chercheur devant se mettre en position d'apprendre, pour comprendre ce que fait le professeur, n'est autre que le professeur lui-même. Et si tel n'est pas le cas, je ne peux être à distance de mes sujets d'étude, en tant qu'anthropologue, « je suis en position de devoir apprendre comment ils agissent » (J. Bazin, 2008, p. 372). Je reviendrai en conclusion sur cette particularité.

Après avoir précisé ce cadre anthropologique de l'étude pour établir la nature des faits didactiques traités dans ce texte, je procéderai en plusieurs étapes.

Étape 1. Il s'agira de répondre à la question suivante : comment savoir ce qu'on fait sans l'observer ?

Étape 2. Je proposerai une description de la nature des faits en didactique dans le cadre de l'institution didactique (Sensevy, 2011).

La troisième étape permettra de classer les actions intentionnelles et de faire voir l'enseignant en EPS comme un anthropologue.

L'étape quatre sera celle d'une solution au problème épistémologique. Cette solution émerge de l'analyse d'un conflit entre deux conceptions philosophiques de l'enquête anthropologique : la différence entre description mince et description épaisse (Descombes, 1998).

Étape 5 : Pourquoi la perspective du professeur-chercheur serait-elle privilégiée ?

Dernière étape : examen du problème de l'objectivité du travail descriptif du professeur-chercheur en EPS dans la perspective de l'épistémologie des vertus.

LA PRATIQUE COMME CADRE DU PROBLÈME ÉPISTÉMOLOGIQUE

R. Frega (2016) définit la pratique « comme une forme réglée de conduite sociale dotée d'un degré important de cohérence interne, capable d'autorégulation, et dont la régularité pourrait pourtant être expliquée sans besoin de se réclamer de facteurs externes, que ce soit les structures, les mentalités ou le "social" ». Qu'en est-il de la pratique éducative d'un professeur d'EPS ? Elle est couplée en temps réel avec deux autres pratiques : celles des activités physiques et celle, plus ordinaire, des usages que les élèves font de leur corps en agissant au quotidien. La description du mélange de pratiques peut se faire « de près » ou à distance. Et la perspective choisie elle-même peut être extrêmement dépendante du sujet qui fait la description. Quel intérêt aura la perspective en première personne, celle du professeur qui est à la fois celui qui décrit et qui agit ? Cet intérêt apparaît dès lors qu'on conçoit l'activité conjointe du professeur et des élèves d'une certaine manière. Je fais l'hypothèse que cette activité relève de la création d'un univers particulier par le professeur. Cet univers est une « forme de vie » locale qui est créée pour permettre aux élèves de réaliser un certain nombre d'actions attendues par l'institution scolaire. Dès lors « comprendre une pratique, pouvoir en donner une

description pertinente [...] c'est pouvoir la situer dans une forme de vie au sein de laquelle elle prend place, et c'est pouvoir élucider le jeu auquel jouent les agents dans cette forme de vie. Phrases, (phrases linguistiques ou phrases d'action), jeux de langage et formes de vie sont emboîtées, et c'est en raison de cet emboîtement qu'on peut comprendre la pratique [...] » (Sensevy, 2011, p. 35).

Cette forme de vie est créée par le professeur en attirant l'attention des élèves sur un ensemble d'événements organisés de manière sélective. Ce monde ressemble aux sous-univers de James (1950, p. 292) : « il possède un style de vie qui lui est propre » et « le temps que dure notre attention », il est « réel à sa manière » (*ibid.*, p. 293). Ce monde possède une certaine logique car il fixe des cadres primaires d'expérience, c'est-à-dire une organisation d'événements qui « permet, dans une situation donnée d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel serait autrement dépourvu de signification » (Goffman, 2009, p. 31).

Le professeur, s'il réussit dans son action éducative, opère une transformation des pratiques en les modifiant de « manière modale » (Goffman, 2009, p. 49). La transformation modale d'une pratique est par exemple, celle qui est accomplie lorsqu'un animal (ou un être humain) se sert de la pratique du combat pour jouer. C'est de la transformation modale des actions ordinaires (voir, marcher, se saisir,...) opérée grâce au jeu éducatif dont il va être question. Ce jeu « peut se décrire comme un certain jeu de langage/forme de vie, dans une perspective wittgensteinienne. Un jeu de langage/forme de vie est aussi une manière de produire un certain système de signes dont la reconnaissance permet de jouer le jeu » (Sensevy, 2011, p. 57). En ce sens, comme l'écrit Sensevy (2011, p. 117), « c'est entrer dans un style de pensée ».

Mais quel rôle singulier joue le professeur ? Sa pratique éducative relève-t-elle d'un style de pensée qui génère de manière essentielle l'apprentissage des élèves ? Ou bien ce style n'est-il qu'un épiphénomène ? Ne doit-on retenir, dans ce que fait le professeur, que ce qui est de l'ordre de la structure objectivement descriptible pour décrire les faits didactiques et plus largement les faits sociaux ? Ou bien doit-on considérer qu'il subsiste un résidu dans toute description objective structurale des faits didactiques ? Si tel est le cas, il est plausible que ce résidu, cette originalité, participe non seulement

du fait social mais aussi de l'évolution de la société. Or l'intérêt d'adopter le tournant pratique pour comprendre l'ordre social consiste selon R. Frega (2016) « à insuffler de la réflexivité dans la répétition, voire de la créativité dans la régularité : une pratique est en ce sens une forme d'action sociale observable qui se caractérise par un degré modéré de variation [...] et un potentiel réflexif qui en permet la variation dans le temps... Les pratiques montrent donc qu'à proprement parler il n'y a jamais de répétition, mais toujours des reprises ajustées, si bien que le rapport à la normativité propre à l'ordre social en vient à être saisi sous les formes normativement souples de l'entretien, du maintien, de la réparation, de l'excuse ou de l'ironie ».

La pratique éducative est également une forme normativement souple : elle maintient l'ordre social en le renégociant sans cesse. C'est ce rôle que joue chaque professeur dans sa tâche éducative. Ce rôle est-il toujours descriptible par un observateur qui ne participe pas au dispositif ? J'entends montrer que certains faits didactiques organisant le cadre d'expérience des élèves restent opaques tant que le professeur-chercheur n'a pas dit ce qu'il faisait.

La notion de pratique ainsi mobilisée permet d'envisager différemment le rapport entre le même et l'autre sur le plan de l'anthropologie didactique. L'ordre social reste le même à la manière d'un organisme : ses pratiques le font évoluer progressivement sans nécessairement modifier « son esprit, sa personnalité ».

LE PROFESSEUR-CHERCHEUR ET LE CHERCHEUR EXTÉRIEUR AU DISPOSITIF ÉDUCATIF : UNE ASYMÉTRIE FÉCONDE DANS L'ANTHROPOLOGIE INVERSÉE DE T. INGOLD

« La science, telle qu'elle est institutionnalisée de nos jours, cherche à nier l'implication des praticiens dans les phénomènes qu'ils étudient. Cette implication n'en n'est pas moins une condition *sine qua non* de l'existence de la science même » (T. Ingold, *ibid.*, p. 54). Ce postulat permet d'élaborer une anthropologie rompant avec la croyance que l'observateur peut être indépendant, étudiant des propriétés intrinsèques aux phénomènes observés. Cette croyance pourtant abandonnée en physique théorique depuis l'avènement de la mécanique quantique semble persister. Or, il faut se souvenir que « percevoir l'en-

vironnement, ce n'est pas rechercher les choses qu'on pourrait y trouver, ni discerner les formes solidifiées, mais se joindre à elles dans les flux et les mouvements matériels qui contribuent à leur – et à notre – formation. (T. Ingold, 2013, p. 199). L'anthropologie ne peut donc être prise pour une science mettant à la lumière des propriétés intrinsèques grâce à un chercheur observant sans interagir (tel un être éthéré) avec ceux qu'il étudie. Au contraire lorsqu'on comprend qu'il en va autrement, l'anthropologie devient alors « la philosophie avec le peuple, plutôt que l'ethnographie d'un peuple [...]. Elle accompagne le mouvement de la vie afin de révéler les chemins qu'il emprunte » (T. Ingold, 2013, p. 72).

Que peut alors le professeur-chercheur en EPS dans la perspective de cette anthropologie ? Le professeur-chercheur décrit « la forme de vie » qu'il crée localement avec les élèves, la tendance générale qu'il institue. Pourquoi cette « forme de vie » ne pourrait-elle pas être simplement observée ? Bien entendu, sous certains aspects, elle peut tout à fait l'être. Mais que peut faire de plus le professeur-chercheur, de par sa position asymétrique avec les autres chercheurs ? Montrer ce qui ne peut être perçu à travers un cadre conventionnel, attirer l'attention sur une sélection d'événements. « Apprendre à percevoir, ce n'est pas acquérir un schéma conventionnel..., c'est apprendre à prêter attention au monde à travers nos relations avec les autres dans les contextes quotidiens de l'action pratique » (T. Ingold, 2013, p. 274). Cette sélection d'événements constitue une série. Quel type de série ?

Ce que je tente de mettre en évidence ici, c'est l'existence d'une série de *qualités* (au sens de Dewey) qui relient les actions initiales d'un côté et de l'autre, les actions finales qui résultent des faits didactiques institués par le professeur. Ces qualités ne caractérisent pas seulement les actions mais également les situations dans lesquelles nous agissons. En ce sens, une situation n'est qu'une relation d'un certain type entre un ensemble d'actions passées et un ensemble d'actions à venir. P. Steiner (2008, p. 280) précise ainsi le point de vue de Dewey :

« Une situation est dynamiquement unifiée en étant dotée d'une qualité qui lui est propre [...] l'occurrence de cette qualité est une fonction de nos habitudes. »

Ce que le professeur d'EPS peut faire, c'est de détourner le cours de cette dynamique qui engendre initia-

lement un contrat didactique inapproprié. Par exemple, sans traitement didactique adéquat, les situations de sports-collectifs produisent des tirs violents au centre des cages (F. Louis, 2006). Le professeur-chercheur peut attirer l'attention sur une sélection d'événements qui permettent aux élèves de *voir* certaines situations *comme* étant d'un certain type et relevant d'un certain type d'actions intentionnelles. Or le propre des actions intentionnelles, c'est justement de ne pouvoir être comprises simplement par observation. Comment savoir ce que fait le curé en donnant l'hostie ? Pas en l'observant mais en se plaçant dans les conditions de pouvoir pratiquer la religion. Et cette disposition ne résulte pas à nouveau d'une observation mais d'un long apprentissage auprès d'une personne apte à faire partager cette forme de vie nouvelle. Il en va de même pour certains faits relevant de l'éducation ou de la didactique. On peut par exemple enseigner les sports collectifs en faisant en sorte que l'apprentissage se fasse à rebours, en partant de la cible à atteindre qui est le but ultime des actions. Cette option didactique, pour être réellement génératrice de progrès, implique une réorganisation des situations proposées aux élèves (F. Louis, 2011). Cette réorganisation sera-t-elle observable par un chercheur non investi dans une pratique éducative similaire ? Sera-t-il en mesure de comprendre ce qu'apprend réellement l'élève s'il ne perçoit pas la dimension holistique induite par l'option didactique choisie. Il y a ici, pour ainsi dire, un tour de main propre à toute forme d'artisanat qui permet au professeur de donner une forme particulière, une unité, aux faits didactiques. La situation comme le contrat didactique, en ce sens, ne peuvent pas plus être compris par observation que la manière dont on doit continuer une série lorsqu'on observe les premiers termes d'une série de nombres.

La sous-détermination de l'observation de faits didactiques rejoint donc ici le célèbre paradoxe du suivi de la règle de Wittgenstein (2009). L'idée qu'il serait possible de déterminer (sans le savoir déjà) par observation le jeu didactique joué conjointement entre le professeur et les élèves revient à confondre proposition empirique et proposition grammaticale. Ce qui se joue dans le dispositif éducatif, c'est une certaine manière de faire et refaire la *même* chose (F. Louis, 2014). C'est ce qui est institué par le professeur².

Quel objet d'étude a alors le professeur-chercheur ? Si celui-ci a, comme je vais le soutenir, un

statut privilégié, cet objet ne peut pas être celui d'une observation en 3^e personne qui tenterait de découvrir par empirie des faits. La spécificité du travail d'observation correctement réalisé en 3^e personne, c'est qu'il ne dépend pas de l'observateur. Il est supposé être objectif. L'étude du professeur-chercheur est subjective et c'est en cela qu'elle apporte un supplément par rapport à l'analyse de l'observateur extérieur au dispositif éducatif. Cela implique un corollaire : quelle que soit la qualité du type de compte rendu objectif, il existe toujours un résidu qui échappe à la description et ce résidu n'est pas négligeable. Ce résidu est inhérent à la manière bien particulière de procéder du professeur. On pourrait donc ainsi dire, en première analyse, que le compte rendu du professeur-chercheur met en évidence son propre style et que son analyse relève d'une anthropologie qui a pour objet de donner place à « une ontologie du singulier » (A. Bernadet, 2010).

Mais décrire sa singularité ne suffit pas à donner au propos une validité sur un plan épistémologique. Ce qui est soutenu ici, c'est bien que le professeur-chercheur décrit certains faits singuliers se produisant dans le cadre de son dispositif éducatif. Il ne décrit pas seulement sa singularité. Comment peut-il en être ainsi ? Comment l'étude peut-elle décrire ce qui est singulier dans la pratique éducative tout en conservant une valeur épistémologique ? C'est l'objet de ce texte de répondre à cette interrogation. Une première réponse peut être donnée en qualifiant le type d'anthropologie dont il va être question. L'étude anthropologique du professeur-chercheur est fondée sur l'existence d'*ontogénies* et non d'*ontologies*. La différence entre les deux est précisée par Ingold (2014, p. 74) : « il ne s'agit pas de structures mais d'êtres en cours de générations ». Le cœur de l'étude anthropologique du professeur-chercheur s'attache à discerner des êtres en train de se développer. L'important n'est donc pas la forme ou la structure mais le processus qui les engendre. Quelle différence cela fait-il de prendre en compte la dynamique de formation des êtres plutôt que les structures ?

Cela permet de rompre avec une asymétrie, celle, relevée par Ingold entre le chercheur et la source de l'étude ethnologique. Derrière l'asymétrie comparative académique « se cache une prétention, [...], celle de révéler la vérité derrière l'illusion, les apparences, c'est-à-dire de produire un discours explicatif d'autorité sur la manière dont le monde fonctionne. » (Ingold, p. 72, 2014). La méthode académique du

chercheur consiste à « changer ses matériaux en données analysées *a posteriori* et revient à mettre à l'écart ceux-là même à qui nous devons notre apprentissage » (Ingold, p. 72, *ibid.*). Il existe bien une asymétrie dans l'ontologie comparative qui se donne pour tâche de décrire la dynamique des « êtres en cours de génération ». L'asymétrie est celle de l'étude unique d'un chemin singulier en cours de formation. En rompant avec la méthode académique, l'anthropologue se donne une chance de pouvoir décrire un chemin singulier de formation. Mais il se condamne à faire de son étude un cas unique, propre à la perspective dans laquelle il s'engage en refusant de mettre à l'écart son objet d'étude, par un détachement méthodologique. En étant à la fois chercheur et professeur, l'anthropologue est à même de répondre au mieux à cette question essentielle : « pourquoi de cette façon plutôt que d'une autre ? » (Ingold, p. 74, 2014). Pourquoi cette manière de construire le chemin qui va aider l'élève à se développer plutôt qu'une autre ? Pourquoi le professeur-chercheur serait-il capable de répondre à cette question mieux qu'un observateur extérieur³ ?

FORMES ET STRUCTURES EN ANTHROPOLOGIE DE L'ÉDUCATION : LE SOCIAL COMME FORME DE VIE EN GESTATION

« Il est à mon avis grand temps que les pratiques d'éducation, longtemps et injustement marginalisées par une anthropologie uniquement fascinée par des pensées matures, retrouvent la place qu'elles méritent. » (T. Ingold, 2014, p. 73).

Le problème pour l'anthropologue des formes éducatives, c'est qu'il doit rompre avec une étude des formes matures, en grande partie figées dans des structures observables dans la durée et comparables à d'autres dans l'espace et le temps. Quand l'anthropologue étudie une société amazonienne ou les comportements de consommation dans nos sociétés capitalistes, il étudie deux formes sociales matures. Cette maturité s'exprime dans des structures sociales fortes donnant le sens des comportements principaux observés. Ces structures peuvent être modélisées. Mais ce qui doit être interrogé, c'est la limite du modèle. Une forme sociale ou une forme organique peut-elle être expliquée complètement par un

modèle ? Telle est la question que se pose T. Ingold (2013, p. 212) : « selon la conception habituelle, la forme est entièrement explicable dans les termes du modèle qui l'engendre. Une fois que vous avez expliqué la genèse du modèle, vous avez expliqué la forme. Est-ce vraiment le cas ? »

Or éduquer une personne, c'est former une personnalité, un être humain en devenir. La pratique éducative est régie alors par deux principes antagonistes : la tentative de normalisation qui a pour origine la volonté de rendre pérenne les structures sociales et le dynamisme d'un être humain tournée exclusivement vers sa propre existence. C'est de cette tension que naît l'originalité des pratiques éducatives dont il faut rendre compte anthropologiquement. L'étude anthropologique des phénomènes éducatifs se prête particulièrement à l'analyse que fait T. Ingold des faits sociaux. Ingold (2013, p. 316) souscrit à l'analogie de Radcliff Brown : le social est comme un processus de vie. C'est cette idée qui lui permet d'entrevoir de la continuité dans le changement. « Dans la vie, la forme n'est pas spécifiée de l'intérieur ; elle ne cesse d'émerger et aucune chose n'est tout à fait la même d'un instant à l'autre. »

Mais le rapport entre le social et la vie est bien plus qu'une analogie pour T. Ingold. Il affirme : (2013, p. 320) « j'établis une identité », « la vie organique est sociale, raison pour laquelle elle est la vie de l'esprit car l'ordre auquel elle donne naissance est implicite ». C'est là une distinction nette avec Durkheim (2010, 1894, p. 204) qui pourtant défendait l'idée de l'existence d'espèces sociales à partir d'une analogie fondée sur les espèces biologiques résultant d'organismes, variations d'une seule et même unité anatomique. En effet, il est une chose de croire à l'existence d'entité émergeant d'un ordre organisé par des combinaisons de structures existantes (anatomiques ou institutionnelles), il en est une autre de penser à l'existence comme produit d'une forme en devenir perpétuel. La différence est fort bien décrite dans la citation de P. Klee que T. Ingold (2013) donne : « la forme est fin, mort... La mise en forme, c'est la vie ».

L'objet de l'analyse anthropologique est bien différent dans les deux cas. Dans le premier cas, le scientifique fera tout pour objectiver sa description afin de découvrir les structures invariantes et leurs combinaisons. Le reste de la description devient un résidu négligeable pour comprendre les phénomènes. Mais ce qui apparaît comme un bruit de fond

dans l'analyse structurale devient alors l'objet même de l'analyse dans le second cas⁴. En effet, ces bruits engendrés par les « frottements » entre l'ordre social et les personnes éduquées constituent justement le matériau de base de l'éducateur. Toute pratique éducative est en ce sens, prise en considération de phénomènes « transitoires ». On aurait tort de croire que les phénomènes de transition sont des épiphénomènes⁵ et qu'ils laissent intactes les sociétés sous prétexte que les structures sociales restent inchangées. Les structures éducatives ne disparaissent pas sous la résistance à la pression normative des personnes éduquées. La forme de leur existence tient à la manière dont chaque éducateur prend en compte ces résistances.

Le fait social n'est pas assimilable à un état de choses. Le fait social bénéficie de structures, comme l'être humain de structures physiologiques. Mais l'un comme l'autre existe dans un certain esprit. Il y a les lois et il y a l'esprit des lois, sans cesse renégocié par les pratiques. Or c'est là ce qui se joue dans les relations éducatives. La forme de l'ordre social est autant en évolution lorsque le processus éducatif est à l'œuvre que la personnalité humaine lorsqu'elle est soumise au processus éducatif⁶. Comme l'écrit T. Ingold (2013, p. 121-122) « l'évolution sociale s'identifie à la transformation du champ relationnel global à l'intérieur duquel se déroule le développement de tout sujet humain, [...]. Ce raisonnement permet d'attribuer aux personnes un rôle actif dans la formation de l'ordre social au lieu de les réduire au statut de véhicules passifs au service de la duplication d'un modèle inscrit dans les matériaux de l'hérédité ou de la tradition ». Il ne faut donc pas confondre les structures sociales qui sont les conditions sans lesquelles les processus éducatifs ne se dérouleraient pas et la formation de ces processus éducatifs qui réclament sans cesse inventivité de la part des protagonistes⁷.

Il est remarquable que Ruyer a fait cette découverte dès 1946 dans son livre *Éléments de psychobiologie*. Pour le philosophe, ces études de structures relèvent de sciences secondaires sur un plan ontologique. Ruyer rompt avec la distinction que nous faisons habituellement entre les différentes sciences. Quand nous classons ensemble d'un côté les différentes formes de physique (quantique, classique), d'un autre côté la biologie et encore d'un autre côté les différentes sciences sociales, Ruyer, au contraire, rassemble en sciences primaires la physique

atomique, la biologie, la psychologie, la sociologie et en sciences secondaires la physique classique, la physiologie physico-chimique et l'économie politique classique (étude du comportement des foules). Les sciences primaires ont en commun leur capacité à étudier « les lignes de continuité, qui partent peut-être toutes d'une commune origine, représentant comme les fils d'une chaîne dans l'univers. » (Ruyer, 1946, p. 3). Cette ligne de continuité est un concept qui permet de décrire notre univers, non pas par les niveaux plus ou moins fins d'observation des différentes sciences mais par le sillon que trace la vie dans l'univers. Ruyer insiste sur l'idée qu'il y a quelque chose de commun à ces êtres : « ils ont une individualité, une forme propre, persistante, tendant à se reconstituer et à reparaitre tout au long du temps quand leur structure a été altérée » (Ruyer, 1946, p. 2). C'est cette persistance qui est l'objet de toutes sciences primaires. Il est remarquable que Ruyer élabore ainsi une catégorie de sciences définies par leur capacité à étudier des « lignes d'univers » qui inspira à Deleuze et Guattari (2009, p. 359-360) leurs « lignes de devenir » inspirant à leur tour à T. Ingold une anthropologie des lignes et du tissage dans *une brève histoire des lignes* (2007). Il y « appréhende les modes de déploiement de la vie humaine comme des tissages, sans patron, à entendre ici au sens de pattern, [...] » (M. Lussault, p. 21, 2014).

À l'opposé des sciences secondaires, Ingold (2013, p. 124) propose que « nous envisagions la vie sociale, non en termes statistiques, comme si elle était le produit d'interactions des individus séparés mais en termes topologiques, la considérant comme l'expression d'un champ générateur global ». Si le monde ne comportait, ajoute Ruyer en prenant l'analogie de l'arche de Noé, qu'un seul exemplaire des êtres alors les sciences secondaires n'existeraient pas car elles sont aux sciences primaires ce que l'étude des mouvements de panique est à l'économie : une observation de phénomènes statistiques qui ne seraient pas possibles sans l'existence d'individus irréductibles à des phénomènes statistiques. « L'aspect organique, au sens le plus large, est un caractère commun à toutes les séries principales, qui s'oppose à l'aspect déterministe des phénomènes de foules » (Ruyer, 1946, p. 4).

Lorsque, dans ce qui suit, je tente de mettre en évidence l'aptitude du professeur-anthropologue à générer des faits didactiques et à en rendre compte, j'assume de fait l'idée que ce dernier, par sa position

privilegiée, se situe dans la perspective d'une science primaire.

Comment le professeur d'EPS peut-il inventer une forme de vie originale, un jeu de langage d'un certain type sur lequel il sera en mesure de fournir un témoignage utile épistémologiquement ? C'est ce que je souhaite envisager maintenant.

SAVOIR CE QU'ON FAIT SANS L'OBSERVER : LE CAS DE FAITS DIDACTIQUES, UNE QUESTION GRAMMATICALE

On ne peut douter régulièrement de tout ce qu'on fait. Dans un cas classique, personne ne se dit, en écrivant un nombre sur une feuille : qu'est-ce que je viens de faire ? C'est que nous sommes dans le cas d'un savoir pratique qui a été précisément analysé par V. Descombes (2002, p. 27-28). Dans ce cas bien précis, l'agent « sait d'un seul et même savoir ce qu'il fait et pourquoi il le fait ainsi. Savoir écrire est une capacité dont l'exercice est à la fois pratique et rationnel.... Ce caractère rationnel de l'activité rend compte du statut cognitif de la conscience d'agent. Il suffit à l'agent de savoir ce qu'il doit écrire maintenant, conformément à son intention, pour avoir connaissance de ce qui s'écrit sous sa plume, et ceci en dehors de toute observation ».

Un certain nombre de savoirs pratiques de la vie quotidienne (lancer, courir, attraper, sauter,...) sont réorganisés par le professeur d'EPS pour remplir sa mission. Cette réorganisation est à la fois pratique et rationnelle. Mais la mission bien spécifique du professeur, l'éducation physique et sportive, fait de cette réorganisation autre chose qu'un savoir pratique qui s'exercerait sur la matière. L'action de l'enseignant est didactique. Dans quelle mesure est-il possible d'affirmer, comme dans le savoir pratique, qu'il suffit au professeur de savoir ce qu'il doit générer comme fait didactique, pour avoir connaissance de ce qu'il fait, et ceci en dehors de toute observation ? Pour répondre à cette question, il est nécessaire de décrire le type de faits que sont les faits didactiques et les actions qui génèrent ces faits.

Les faits didactiques se déroulent dans le cadre d'une *institution* didactique. Je souscris à l'idée selon laquelle (G. Sensevy, 2011), « l'institution didactique est fondée sur la modification des usages ». La complexité de cette question dans le cadre de la didactique de l'Éducation physique et sportive (EPS)

tient à l'enchevêtrement des contextes dans lesquels nous agissons. Nous lançons, courons, sautons, interceptons, regardons dans bien d'autres situations que celles d'un match de badminton. Certes chacun de nos jeux (hand-ball, danse, natation) caractérise une manière d'agir mais un grand nombre d'actions résulte aussi d'usages que nous « recyclons » dans ces jeux (F. Louis, 2013). Ces usages caractérisent une manière bien spécifique aux membres de l'espèce humaine de vivre ensemble à une période donnée. Or, selon Descombes (1996, p. 333), « ces usages sont des institutions, au sens de Mauss : ce sont des manières de faire et de penser dont les individus ne sont pas les auteurs ».

L'horizon du chercheur dont l'objet est d'identifier les contenus en EPS est parfois restreint aux contours de la logique interne de l'activité⁸. Il confond ainsi *acquisition de gestes ou d'actions motrices* (faire une manchette au volley) et *apprentissage d'actions modifiant des usages* (se déplacer d'une manière peu ordinaire ; les bras joints devant). Ce dont nous devons rendre compte, c'est donc de *la manière dont les choses se présentent* aux élèves (les usages) pour comprendre ce qui donne à un élève la capacité et la difficulté d'avoir *une conduite conforme* aux attentes éducatives. Il est nécessaire d'adopter ici une perspective grammaticale sur la question de la conformité aux attentes. Cette perspective grammaticale est définie par V. Descombes (2004, p. 444) :

« Qu'est-ce qui nous rend capable de suivre une ligne droite ou de tracer une ligne droite ? Ce n'est pas une question de psychologie – à quel âge et en mobilisant quelles ressources ? [...], mais une question grammaticale : dans quel contexte y a-t-il un sens à dire que quelqu'un se dirige en ligne droite ? »

Comprendre comment peuvent être modifiées les actions en EPS par une organisation didactique, c'est comprendre comment le professeur institue un contexte dans lequel il y a *un sens* à dire que quelqu'un a une conduite conforme aux attentes (il se dirige en ligne droite, il agit de manière juste pour faire progresser le ballon vers la cible,...). Pour rendre compte de certains faits didactiques, il est nécessaire de faire apparaître cette grammaire instituée par le professeur. Les élèves, à la fin de leur apprentissage, doivent partager avec le professeur un « voir comme », caractérisé par une attitude semblable vis-à-vis de certaines actions. « Pourrait-il

y avoir des gens qui seraient dépourvus de la capacité de voir quelque chose comme quelque chose – et qu'en serait-il ? » se demande Wittgenstein (2004, p. 300). Mais c'est justement là le problème essentiel auquel est confronté le professeur d'EPS : qu'un certain nombre d'actions ne soient pas vues *comme* étant d'un certain type. Par exemple, en volley, si l'élève est en crise de temps parce que le ballon est trop difficile à jouer, il ne doit pas se comporter comme si le ballon était facile à jouer.

Or « la ressemblance n'est pas une qualité qui peut être reconnue aux choses elles-mêmes. Elle est conférée à des éléments pris dans un schéma cohérent » (Douglas, 1999, p. 77). Selon M. Douglas (1999, p. 72) « ce sont les institutions qui fixent leur similitude ». *Stricto sensu*, il n'est donc pas possible d'observer ce qui est institué. Car ce qui est institué, c'est une nouvelle manière de voir les situations, instaurant ainsi des obligations (non contraintes) d'agir de façon commune. C'est ce qui caractérise l'institution didactique organisée par le professeur : elle est assujettie à l'institution scolaire qui « est un opérateur déontique, c'est-à-dire qu'elle instaure des obligations partagées entre l'enseignant et l'élève » (Monnet & Navarro, 2009). Ce qui se joue entre les élèves et le professeur est organisé par la dynamique de gestation de l'institution didactique.

GESTATION DE L'INSTITUTION DIDACTIQUE

Le rôle du langage est primordial dans cette éducation. En effet, le langage est l'opérateur déontique qui nous permet de créer des faits institutionnels parce que les participants d'une même institution reconnaissent qu'ils ont des raisons d'agir indépendantes de leurs inclinations immédiates. Le langage fait évoluer les institutions en instaurant de nouvelles obligations partagées. Le mécanisme décrit par Searle (Monnet & Navarro, 2009) est le suivant : les individus attribuent collectivement des statuts et des fonctions à des faits bruts par l'intermédiaire de la fonction symbolique du langage. Cette assignation collective peut être codifiée sous la forme logique de la règle : « X compte comme Y dans le contexte C ».

La position privilégiée du professeur (décrivant ce qu'il fait) résulte de la nature de ce qui se produit. Cela ne peut être observé, au sens où on observe les faits de la nature. Il est possible d'observer et de décrire une action à condition de partager la forme de

vie dans laquelle l'action joue un rôle. Mais, ici c'est justement cette forme de vie qui est en train de naître, grâce aux actions conjointes des élèves et de l'enseignant. Une forme de vie est en gestation, spécifique à l'apprentissage qui est propre aux acteurs et dont la valeur n'apparaît qu'aux acteurs, dans les moments où ils sont actifs. Ces acteurs actualisent progressivement une grammaire de l'action, qui fixe les attentes, les jugements et permet aux élèves de *voir* certaines situations *comme* relevant de l'objet du savoir⁹. Ce qui se joue dans cette grammaire n'est pas de l'ordre de ce qu'on peut observer en regardant un geste (un mouvement fait plus ou moins habilement) mais plutôt de ce qu'on doit comprendre lorsqu'on voit quelqu'un agir. Cette compréhension n'est possible que si les positions de l'observateur et de celui qui agit doivent être, en un sens, interchangeables. Si l'observateur n'est pas lui-même un professeur qui a été confronté aux mêmes problèmes que celui qu'il observe, s'il n'est pas lui-même en position de pouvoir être l'instigateur d'une institution didactique semblable à celle qu'il observe, la compréhension de certains faits didactiques est compromise. Pourquoi en va-t-il ainsi ? L'argument tient dans la manière dont on peut caractériser les institutions (Sensevy, 2011, p. 57) :

« Les institutions produisent des styles de pensée qui peuvent être conçus comme des systèmes emboîtés de jeux qui façonnent la perception et l'action. Les jeux sociaux, au sein des institutions, peuvent être joués parce qu'ils s'appuient sur une sémiose réciproque d'autrui autorisant des inférences conjointes et permettant aux hommes de jouer ensemble, ils leur permettent de se comprendre. »

En quels termes peut-on décrire ces faits qui produisent ces jeux façonnant la perception et l'action ? Nullement comme on le ferait pour décrire une chose ou un état physique de la nature. On décrit la nature en disant ce que sont les choses, on décrit ce qui donne naissance aux institutions, aux styles de pensée, aux attentes et inférences communes, aux actions conjointes, à l'aide de termes intentionnels¹⁰ qui permettent de décrire comment le monde apparaît aux hommes. Pensez à la différence entre les actions d'un vrai magicien qui, d'un coup de baguette magique, transforme les états physiques du monde, et celles de l'illusionniste qui met en scène le monde pour créer une manière de voir la situation dans

laquelle le public va croire à l'illusion. L'illusionniste, c'est le professeur, et le public, c'est l'ensemble des élèves. C'est aux actions de ces protagonistes qu'il convient de donner un sens pour comprendre le dispositif qui permet au professeur de faire et défaire les manières de penser. L'illusionniste sait-il moins bien ce qu'il fait pour créer son illusion ? Est-ce simplement en observant ce qui est fait qu'on saura ce que fait l'illusionniste pour créer l'illusion ? Il en va rarement ainsi car l'illusionniste fait en sorte que ce qui est observé participe à l'illusion. Mais il est vrai que certaines actions peuvent être décrites aussi bien par l'illusionniste que par tout autre observateur. Et c'est ici qu'intervient une distinction importante : cette distinction permet d'opérer une classification entre les actions qui entrent dans le dispositif faisant les manières de voir certains événements *comme* étant d'une sorte et non d'une autre sorte. Par exemple, après l'apprentissage en sports collectifs, certaines courses doivent être perçues comme des démarquages, et d'autres non. Certains tirs, même couronnés de succès, doivent être perçus comme relevant d'actions qui doivent être abandonnées. En effet, il est possible de marquer en tirant en force au centre d'un but tant que le gardien est faible. Il est donc utile d'apprendre à oublier l'action qui consiste à tirer fort au milieu des cages pour battre un gardien meilleur.

Tout professeur qui se veut aussi chercheur en didactique de l'EPS doit faire preuve dans sa classe de cette aptitude propre à l'anthropologue. Il doit tout d'abord comprendre les actions des élèves comme résultant d'une différence d'usages entre le jeu de langage usuel qui leur permet d'élaborer un premier contrat didactique. Le premier jeu de langage est souvent celui des débutants qui commencent à pratiquer. Pour comprendre ce jeu de langage, il est nécessaire de décrire l'arrière-plan d'actions sur fond duquel chacun des comportements du débutant prend un sens pour un observateur. Cet arrière-plan peut être perçu comme un habitus.

Le second jeu de langage est celui qui institue un ensemble d'actions disparates en un véritable jeu de langage partagé par tous les élèves. Il s'agit du jeu didactique pouvant être reconnu en décrivant le contrat didactique « qui, à chaque instant, précise les positions réciproques des participants au sujet de la tâche et précise la signification profonde de l'action en cours, de la formulation ou des explications fournies. » (Brousseau, 2009, p. 33).

Mais de quelle nature sont ces faits didactiques ? Ce sont des faits du langage utiles pour générer les jeux de langage particuliers des apprentissages à l'école. Il faut se souvenir ici de la suggestion de Wittgenstein (1990, § 45) :

« Je compterai comme appartenant au langage, tout fait dont le sens d'une proposition nécessite l'existence. »

Ainsi les interactions, pour être comprises, doivent être reliées à des faits, des interactions, sur fond duquel les propositions langagières prennent un sens. Une proposition telle que « tu n'as pas essayé de te démarquer », après une revendication telle que « je n'ai jamais le ballon ! » ne peut avoir le même sens pour un observateur (s'il n'a pas suivi, depuis le début du cycle, la coopération professeur-élève) et pour un élève. Car le sens de cette proposition est littéralement construit au cours du temps par les faits didactiques. Il existe des actions et des interactions qui constituent des faits se comportant comme les gonds d'une porte, soutenant ainsi le jeu de langage qui va être appris et joué progressivement par les élèves. La compétence du professeur d'EPS, s'il se comporte comme un anthropologue, est de faire apparaître ces actions-gonds et de faire une catégorisation juste des différentes actions.

LES DIFFÉRENTS TYPES D'ACTIONS

Je souscris ici à l'idée de Ryle (2005) de classer selon trois catégories la manière de découvrir un ordre intentionnel dans les actions. Cette classification est organisée autour d'une étude des verbes d'actions qui sont adverbiaux.

Il y a tout d'abord les actions qu'on fait comme un exercice pour atteindre un but précis, comme un exercice musculaire du bras par exemple pour lancer plus loin le javelot. Notez qu'il n'y a pas de statut privilégié à accorder à celui qui fait le geste ou à celui qui observe sans le faire.

Ensuite il y a les actions¹¹ qu'on fait *en faisant* une autre : faire un signal en agitant la main, par exemple. Dans ce cas-ci, celui qui fait l'action a un statut privilégié : il n'a pas besoin d'observer sa main pour savoir qu'il fait un signal et tout autre observateur peut fort bien observer la main s'agiter sans comprendre qu'il s'agit d'un signal. L'observateur peut fort bien ne pas

voir l'agitation de la main comme un signal. Ce que je soutiens, c'est qu'un grand nombre d'actions réalisées par les élèves et par le professeur sont de ce type. Si l'observateur ne comprend pas ce qu'il se passe, c'est qu'il a été mis à l'écart du jeu. Et ce qui fait l'enjeu des faits didactiques, c'est justement la construction du jeu auquel vont jouer les élèves et le professeur.

Ces jeux sont ceux qui correspondent à toute forme d'institution sociale. Dans ce cas les actions sont du type de celles que fait le maire pour marier quelqu'un. Comment comprendre ce qui est fait lorsque le maire marie quelqu'un, si nous ne connaissons pas l'institution du mariage ? Aucune observation fine ou aucune interprétation ne peut remplacer le fait d'être susceptible de pouvoir se marier un jour, c'est-à-dire de comprendre la portée de ce que dit le maire. Ainsi un élève peut recevoir une marque de désapprobation de l'enseignant alors qu'il vient de marquer un but en prenant de vitesse le gardien. Incompréhensible pour un observateur qui n'est pas en mesure de mettre en rapport correctement le contexte avec le type d'actions institutionnellement considérées comme valables¹². Pour ce type d'actions, l'observation ne peut vous aider que pour celles que vous connaissez déjà et non pour celles que vous aimeriez découvrir ou comprendre.

Le professeur, lui seul, est capable d'opérer une classification (une grammaire) des actions du type de celles que nous venons de définir pour dire comment ses actions conjointes avec celles des élèves font naître l'institution didactique. Lui seul, à condition qu'il soit apte à le faire. De quelle nature est cette aptitude ? Il doit avoir la compétence d'un anthropologue, c'est-à-dire qu'il doit être en mesure de décrire correctement les actions qu'il attend ou qui se déroulent parfois en dépit de ce qu'il attend.

Mais cette description doit avoir une valeur sur un plan scientifique. En quoi cette description s'intégrera-t-elle dans un cadre anthropologique ? Le problème du critère de correction de la description se pose déjà en anthropologie.

LE PROBLÈME ÉPISTÉMOLOGIQUE DE LA DESCRIPTION EN ANTHROPOLOGIE

Descriptions épaisses et descriptions minces

Selon Ryle¹³, il convient d'adopter deux manières de qualifier les descriptions que nous faisons du

monde qui nous entoure : les *descriptions épaisses* et les *descriptions minces*. Les descriptions épaisses sont celles qui permettent d'identifier le type de conduite d'un agent du point de vue du sens qu'il possède dans le contexte où cette conduite intervient. En revanche, les descriptions minces sont propres aux phénomènes de la nature. Le type de description est différent dans « la main a bougé de droite à gauche » et « il a fait signe de la main pour dire au revoir ». Il existe un contraste entre la description mince ou purement factuelle d'une action et sa description *épaisse* ou enrichie par des éléments contextuels.

La notion de *description épaisse* demande à être éclaircie. A minima, la question se pose de savoir si une description épaisse est aussi descriptive qu'une description mince ? Relève-t-elle, comme toute description, d'une épreuve de vérité par confrontation avec la réalité ? En fait, selon Descombes (1998, p. 35), « on a généralement considéré qu'adopter cette distinction entre le mince et l'épais, c'était accepter de réviser le statut des sciences qui ont affaire à la convention (nomos) ou à la signification ». Ce statut serait herméneutique. Il serait nécessaire de produire une interprétation pour réaliser la description. Mais alors, la description épaisse est-elle une authentique description ? Non, selon ceux qui l'entendent plutôt dans l'acception de Clifford Geertz. Elle serait plutôt une interprétation de matériaux, eux-mêmes de nature interprétative, à la manière de l'explication de texte. Et dans ce cas le professeur serait sans doute mal placé pour interpréter ses propres interprétations. Son témoignage ne pourrait être jamais descriptif car il serait celui de quelqu'un se trouvant à la fois dans la position de juge et partie.

Or, selon Descombes (1998, p. 44), « chez Geertz, soucieux de combattre les préjugés positivistes du "fait brut" et des "données de l'observation", l'ethnographie n'est que description épaisse. Toute description est une "construction" : rapporter un événement quelconque, c'est rapporter la façon dont quelqu'un en particulier a compris ce qui est arrivé, et c'est aussi rapporter l'interprétation que quelqu'un donne de la façon dont les autres protagonistes ont compris ou interprété l'ensemble de l'événement ». Dans cette perspective, quelle légitimité épistémologique aurait le professeur pour faire une description de ce qu'il fait ? Elle serait très faible car la description serait toujours suspectée d'être contaminée par la subjectivité de l'activité de professeur¹⁴.

Pourtant il ne semble pas être nécessaire de se détacher de son objet d'étude, du moins pas plus qu'il n'est nécessaire de le faire quand on veut éviter de faire deux choses en même temps. En effet, selon Ryle, la description épaisse est seulement une description mince, compliquée par des précisions de type adverbial. La relation entre les deux descriptions n'est pas liée à une sorte d'acte d'interprétation que le sujet observateur devrait faire sur lui-même, c'est plutôt une relation interne entre des verbes qui ne peuvent jouer leur rôle de verbe d'action dans la description que s'ils sont complétés par d'autres verbes : ils sont constitutivement adverbiaux. Par exemple *obéir* ne peut décrire une action que si un autre verbe, précisant ce qu'il faut faire pour obéir, lui est adjoint. Or dans le cadre d'une institution didactique il en va ainsi pour de nombreux autres verbes. *Se démarquer*, (en sport collectif), ne décrira rien tant que le professeur n'aura pas mis en place, avec ses élèves, les actions qui donnent un contenu sémantique à ce verbe d'action. *Se démarquer* sera donc un verbe constitutionnellement adverbial tant qu'un apprentissage précis n'aura pas été mis en place. Ensuite il pourra être considéré comme un verbe principal, dénotant une action autonome.

Il se joue ici un phénomène langagier particulièrement important : certains verbes d'action appartenant au premier groupe (les verbes d'exercices) passeront, du fait de l'institution didactique, dans le second groupe. On peut ainsi ralentir ou accélérer sa course en tant qu'exercice. Mais on peut également le faire en se démarquant. En effet, un élève peut fort bien ralentir sa course parce qu'il sait qu'il n'ira de toute façon pas aussi vite que les autres joueurs ou bien le faire en se démarquant intentionnellement. La description de ce qui se passe pourrait fort bien être donnée de deux manières. L'une établirait ce qui se passe dans l'ordre suivant : (se démarque [ralentit]) et l'autre dans cet ordre : (ralentit [se démarque]). De l'ordre de la description dépend la valeur de la description, comme le montre l'importance de l'ordre avec lequel on décrit la même action.

Le problème de l'ordre de chez Ryle

Notez le point suivant. Pour obéir à l'ordre de baisser les bras, le soldat n'a qu'une chose à faire : baisser les bras.

Le soldat fait l'action. Il le fait par ordre. Supposons qu'il le fasse rapidement. Du point de vue logique, on fera la différence entre exécuter l'ordre de faire A rapidement et exécuter rapidement l'ordre de faire A. Cette différence pourrait être exprimée à l'aide de parenthèses indiquant dans quel ordre les adverbies interviennent dans la phrase. Dans le cas où le soldat se dépêche d'exécuter l'ordre reçu, la description de son action sera de forme :

– Rapidement (par ordre [faire A]).

Dans l'autre cas, celui où l'ordre est de faire A rapidement, on obtient :

– Par ordre (rapidement [faire A])

Un observateur qui serait incapable de rendre compte de la différence serait à l'évidence un mauvais anthropologue. Or, ce qui se joue dans l'institution didactique, doit se distinguer, comme nous l'avons vu, par une description dont l'ordre n'est commutatif :

– (1) (se démarque [ralentit])

n'est pas équivalent à :

– (2) (ralentit [se démarque]).

Dans le second cas, la description indique qu'un verbe principal (se démarquer) a été utilisé. Si l'élève se démarque en ralentissant, c'est que le verbe *se démarquer* indique une action autonome. Avant l'apprentissage, il aurait été nécessaire d'adjoindre un autre verbe d'action pour préciser l'action de se démarquer.

Par conséquent la différence entre la description (1) et la description (2) ne relève pas d'une question d'interprétation mais d'un savoir : le professeur sait si l'élève se démarque intentionnellement en ralentissant ou bien s'il ralentit et devient démarqué. Il le sait parce qu'il est capable de juger si l'élève voit la situation dans laquelle il se trouve *comme* il doit la voir. Ce jugement est fiable car il a vu l'élève agir dans un dispositif didactique qu'il a créé pour distinguer les actions conformes et non conforme. En ce sens, il y a bien des descriptions minces : la différence de justesse dans l'ordre de la description suffit à le montrer.

Pourquoi cette analyse fonde-t-elle l'idée selon laquelle la description d'un professeur peut être aussi une description valable épistémologiquement et pourquoi le statut du professeur est-il privilégié ? Parce que l'ordre juste révélé par ses descriptions des actions correspond à la mise en ordre des actions qu'il réalise conjointement avec ses élèves. L'ajustement de ses descriptions au monde décrit n'a rien d'empirique, il est logique. Il consiste à exprimer comment

un élève doit agir pour faire la même chose. Ce que révèle la description du professeur-chercheur c'est l'existence d'une régularité qui résulte de l'apprentissage. Mais cette régularité n'est pas de celles qu'on observe dans la nature, elle est du type de celles qui apparaissent quand les hommes commencent à se servir de concepts ou de règles pour agir.

J'ai affirmé en introduction le caractère holistique de certains faits didactiques. Si certains ne peuvent être compris que comme un tout, c'est qu'ils sont reliés logiquement. Le savoir grammatical du professeur-chercheur provient de son aptitude à se comporter comme un anthropologue qui décrit « la nécessité logique où se trouvent tous les humains d'en passer par quelques enchaînements incontournables pour se donner un souverain, produire un récit de fondation, se protéger du malheur, etc., » (A. Bensa, 2008, p. 15). Si le professeur-chercheur est en mesure de décrire ces enchaînements incontournables, c'est qu'il met lui-même en ordre le monde des actions des élèves pour élaborer un jeu de langage, une manière de se comporter.

LE STATUT PRIVILÉGIÉ DU PROFESSEUR-CHERCHEUR

Dans ce paragraphe, il s'agit de prendre en considération comme l'écrit M.-P. Chopin (2008, p. 70), « que *ce que peut voir l'observateur*, depuis sa position scolastique,..., ne correspond pas nécessairement à *ce qu'en voit le professeur* au cours de son enseignement ». L'observateur et le professeur n'ont pas nécessairement les mêmes « assujettissements » (B. Sarrazy, 2001). L'assujettissement premier du professeur est celui qu'il a vis-à-vis de l'institution didactique qu'il crée de toute pièce. Or, les institutions didactiques produisent des styles de pensée qui façonnent les interactions en s'appuyant sur des inférences conjointes.

Une autre manière de présenter cette réalité sociale de l'apprentissage, c'est de décrire la vie des concepts dans les interactions produites par l'institution didactique. L'usage que je voudrais donner de la notion de concept n'est pas celui qui permet habituellement de donner un éclairage à un ensemble de phénomènes en subsumant les cas particuliers dans une forme générale. Le concept, tel qu'il est employé dans ce texte, est une partie intégrante de l'action éducative. L'usage que je fais d'un concept est donc

différent de cette sorte d'outil de pensée (le concept théorique) que nous croyons projeter comme une lampe torche sur les phénomènes naturels pour mieux le saisir. Cet outil de pensée nous est bien utile en physique par exemple pour comprendre les propriétés de la matière. Mais entre le concept de quark et celui de lapsus moteur (F. Louis, 2006), la différence est grande. Le concept de quark, comme tout concept théorique, est amené à être remplacé par un autre qui jouera un rôle dans une théorie plus robuste. Le concept de lapsus moteur, élaboré pour rendre compte du recyclage de certaines de nos actions dans des situations d'apprentissage bien typiques, disparaîtra lui aussi mais pas comme le concept de quark. Il disparaîtra comme peut disparaître le concept de monnaie (en cas de retour du troc) si la réalité sociale change. Par exemple, le concept de lapsus moteur ne jouera plus aucun rôle dès lors qu'il sera indifférent aux éducateurs que les élèves soient performants.

Qu'est-ce qui distingue l'observation des réalités sociales que forment les phénomènes éducatifs, de l'observation qui permet d'expliquer les faits naturels ? La différence est conceptuelle. Cette différence est clairement indiquée par P. Winch (2009, p. 212) :

« Le concept de guerre appartient essentiellement à mon comportement. Mais le concept de gravité n'appartient pas essentiellement au comportement de la pomme qui tombe de la même manière : il appartient plutôt à l'explication par le physicien du comportement de la pomme. »

Par conséquent les conceptions par lesquelles nous rendons compte de la guerre sont constitutives de la vie sociale qui consiste à faire la guerre, elles ne sont pas constitutives seulement de la description de l'historien qui étudie les événements d'une guerre. Les idées, les valeurs, les normes ne sont pas des « choses » qu'on pourrait étudier sans participer activement d'une manière ou d'une autre aux relations sociales qui expriment ces idées, ces normes, ces valeurs. Comme le souligne P. Winch (2009, p. 161) « un historien de l'art doit avoir un certain sens esthétique s'il doit comprendre les problèmes auxquels les artistes de sa période d'étude sont confrontés ; sans cela il ne pourra laisser en dehors de son explication ce qui précisément fait de celle-ci un morceau d'histoire de l'art... ».

Il en va ainsi pour le didacticien. Car le travail du didacticien est en partie celui d'un anthropologue. Or comme le souligne T. Ingold (2013, p. 322), le travail de l'anthropologue ne saurait se réduire à une étude *de* son objet. L'anthropologue doit réaliser une étude *avec* son sujet d'étude. L'important n'est pas ce que nous pensons *à propos* du monde social mais ce que nous sommes capables de penser *avec* lui. L'anthropologue, en ce sens, apprend de son sujet d'étude. Pour Ingold, l'anthropologie en tant que discipline, n'est guère éloignée d'un processus éducatif. Mais par conséquent, la relation entre le sujet d'étude et l'anthropologue doit être celle d'une action conjointe. L'acte de l'anthropologue ne se réduit pas alors à celui d'un ethnographe qui se bornerait à collecter des informations le plus fidèlement possible. L'anthropologue peut révéler des manières de percevoir le monde. Il est un révélateur de « *voir comme* ». De même le didacticien, s'il a participé activement aux formes éducatives qu'il décrit, est en mesure de faire émerger les perspectives dans lesquelles élèves et enseignants s'inscrivent pour agir ensemble. En d'autres termes, il est nécessaire de faire l'expérience du monde social qu'on veut décrire car « ce qui se donne à l'expérience, ..., ce ne sont pas des données individuelles mais le monde lui-même. Il ne s'agit pas d'un monde programmé, mais plutôt déployé, à partir d'une position avantageuse, ... » (Ingold, 2013, p. 321).

La proposition développée ici est donc la suivante. Nous pouvons construire une théorie de la situation didactique en partant du principe que, pour identifier une action, il est nécessaire de prendre en compte sa dimension sémantique. Cette dimension témoigne du fait que l'événement physique (le geste) est *vu comme* une action précise. Cette marque distinctive de toute forme d'action, le fait qu'elle consiste en un geste qui est « vu comme », révèle l'existence d'un concept actif socialement. Le « concept actif¹⁵ » est symptomatique du fait qu'un certain type de certitude apparaît lorsqu'il s'agit d'agir. Le concept actif peut être alors vu comme l'expression d'une forme de vie et d'une forme de savoir ainsi décrites par Wittgenstein (1995, §257) :

« "Je sais" exprime la certitude apaisée, non celle qui est encore à l'état de latence. Dès lors j'aimerais voir dans cette certitude non la parente d'une conclusion prématurée ou superficielle, mais une forme de vie. »

Un concept actif peut émerger de ce qui est fait dans la durée de l'action éducative. Ceci implique l'existence d'une situation privilégiée de ceux qui participent à la forme de vie pour décrire les concepts actifs. Observer, participer brièvement, ou même être un professeur d'EPS ne suffit pas, comme le montrent les formations professionnelles. Dans ces réunions, les professeurs peuvent fort bien ne pas comprendre ce qui se joue dans une situation proposée par un de leurs collègues. Voici un exemple typique.

En badminton, il est commun de rencontrer des services trop hauts et peu efficaces pour repousser l'adversaire au fond du terrain. En faisant jouer des professeurs d'EPS de la main gauche s'ils sont droitiers, on constate qu'ils rencontrent eux aussi ce type de difficultés. Pour les aider à résoudre le problème, on peut leur demander de servir en faisant passer le volant sous le filet. Certains se plaignent alors de ne pas y arriver sans remarquer que leur service est devenu très efficace : certes le volant ne part pas sous le filet mais il part juste au-dessus du filet et loin. Ce qui se joue dans la situation proposée, ce n'est pas l'aptitude à réaliser une performance physique (être précis pour mettre le volant sous le filet) mais la désactivation d'une manière habituelle d'agir pour respecter le règlement qui intime l'ordre de servir au-dessus du filet : il est nécessaire de désactiver l'habitude de passer sous un objet avec la main pour le faire monter.

« Le concept de guerre appartient à mon comportement » écrivait P. Winch. Si l'enseignant d'EPS réussit sa mission éducative, les comportements des élèves révéleront l'existence d'un certain nombre de concepts actifs, comme celui de désactivation des manières ordinaires d'agir : regarder là où on se dirige, prendre le temps de regarder ce qu'on veut attraper, se déplacer d'une certaine manière, [...].

Admettons donc que la position du professeur est avantageuse quand il s'agit de décrire certains faits didactiques avec les bons concepts, ceux qui sont actifs dans son enseignement. Il reste cependant un problème à résoudre : celui de l'objectivité du témoignage.

LE PROBLÈME DE LA VALIDITÉ DU TÉMOIGNAGE : OBJECTIVITÉ, FIABILITÉ ET TRANSMISSION

On peut définir la valeur d'un témoignage selon deux options :

– Option 1 : la description est objective : elle ne dépend pas de la perspective de celui qui fait la description.

– Option 2 : la description est en un certain sens robuste. On peut donner une définition de la robustesse comme une propriété d'indépendance ou d'invariance par rapport à certains paramètres : « *things are robust if they are accessible (detectable, measureable, derivable, definable, produceable, or the like) in a variety of independent ways* » (W. Wimsatt, 1994). En ce qui concerne le problème des faits didactiques, on peut considérer que la description est robuste si elle reste valable quand on l'extirpe du contexte précis d'enseignement où elle a été donnée. La validité est avérée quand la description est utile pour d'autres personnes partageant le même but.

Choisir la première option comporte un avantage certain : le rapport de celui qui témoigne sous le statut de scientifique fait autorité par principe. En effet, comme il ne dépend pas, en théorie, de celui qui a fait cette observation, il s'ensuit qu'il semble vain de tenter de le remettre en question. L'anthropologue Éric Chauvier (2014, p. 57) rapporte à ce sujet une anecdote éclairante. Il se souvient que dès le début de ses études à l'université, les professeurs affirmaient qu'il était nécessaire de décrire une enquête en utilisant la première personne du pluriel, même si le chercheur était seul à avoir enquêté. « Le "nous" produisait supposément un effet d'autorité, en substituant au "je", instable et égo-centré, l'illusion d'une objectivité [...] Cette dilution de nos présences singulières dans une première personne fictive passait pour une *condition* de sciences alors même qu'elle n'en était qu'un *effet* ». E. Chauvier voit dans cette volonté d'objectivité l'ambition des premiers anthropologues à fonder une discipline reconnue scientifiquement. Mais il note aussi le désastre occasionné par cette manière de procéder des fondateurs (*ibid.*, p. 58-59) : « leurs successeurs furent nettement plus occupés à l'édification des chapelles de leur science naissante. S'ils enquêtèrent sérieusement dans un monde colonisé, tout se passa comme si ce matériau de terrain, foisonnant et encombrant, devait être réduit, comprimé, assujéti à des hypothèses fortes. En dépit d'une belle écriture, les théories qu'ils fondèrent parurent si simples et si rigides qu'à les lire, l'impression subsiste d'un ensevelissement de ce qui fut observé au profit d'un décret émis au nom de la science. Par tous les moyens on dissimula

les visages. On étouffa les paroles. On escamota les anomalies [...] On compara les sociétés à des organes biologiques ou à des structures. Toujours on semblait davantage commenter le modèle théorique que les pratiques des femmes et des hommes observés ».

Si on définit la validité du témoignage selon la seconde option, alors le fait que le professeur-chercheur soit engagé dans le dispositif qu'il observe ne pose pas de problème. Ce qu'on doit demander en revanche au témoignage, c'est qu'il soit fiable et utile pour d'autres personnes. Le témoignage doit donc être intelligible pour quelqu'un ayant le même intérêt éducatif. Il doit pouvoir être repris par d'autres professeurs qui y trouveront un intérêt dans leur pratique. En procédant ainsi, je fais porter maintenant porter la valeur du discours non plus sur la qualité de l'observation mais sur la possibilité de transmettre l'institution didactique, telle qu'elle est décrite et réalisée.

Dès lors, il est nécessaire de préciser l'ambition d'un tel changement de paradigme. Ceci peut être fait en prenant pour exemple celui que se donnait Wittgenstein. La perspective dans laquelle le philosophe s'engageait de manière explicite auprès de ses étudiants est ainsi rapportée par Rhees (1970, p. 43) :

« Je n'essaie pas de vous faire croire quelque chose auquel vous ne croiriez pas, mais de vous faire faire quelque chose que vous ne feriez pas sans cela. »

Ce changement de paradigme est de nature à modifier la vision qu'ont les professeurs sur les conceptions des chercheurs et d'engendrer de nouvelles ingénieries coopératives. En effet une telle production de témoignage a comme objectif d'entraîner en premier lieu des modifications de pratiques. Ainsi testé, le témoignage pourrait être qualifié de fiable.

Mais il reste à justifier l'idée selon laquelle ce témoignage pourrait échapper à une approche empirique de la description. Cette approche place au cœur du dispositif du chercheur l'observation impartiale des phénomènes. Pour se détacher de cette perspective, il est nécessaire de se souvenir que l'approche empirique a pour origine la volonté d'établir des croyances vraies justifiées. L'épistémologie se focalise alors sur l'éviction du moindre doute qui pourrait être émis vis-à-vis de la validité des descriptions ou de la véracité des croyances engendrées par ces descriptions. Ainsi, dans ce cadre, il va de soi que le premier ennemi de l'approche empirique sera

la subjectivité du chercheur et la première vertu demandée au chercheur sera celle de l'objectivité. Tout le travail du chercheur est alors de produire des preuves garantissant la légitimité des descriptions qu'il donne du monde.

Il existe cependant un autre moyen de donner une légitimité aux descriptions du monde dans lequel nous vivons et aux croyances engendrées par ces descriptions. Il s'agit de considérer la production de croyances dans la perspective de l'épistémologie des vertus (Pouivet, 2008). Deux points sont essentiels.

Premier point. La légitimité de la description et des croyances est garantie (et non plus justifiée) par la fiabilité de la personne qui les produit. Le fiabilisme épistémologique fait ainsi porter le poids de la légitimité sur la manière d'engendrer les descriptions et les croyances. Dans cette perspective, il convient d'examiner la formation des croyances de la même façon qu'il convient de se demander si le thermomètre affiche des chiffres fiables. Mais comme le souligne R. Pouivet (2008, p. 126) : « la fiabilité d'un être humain n'est pas celle d'un mécanisme ou d'un processus, mais d'une personne. Si un thermomètre indique correctement la température, il n'en est pas pour autant épistémiquement vertueux. ». Par conséquent, le fiabilisme ne doit pas nous contraindre à assimiler les personnes qui forment des croyances, même fiables, à des grille-pains.

Second point. Il me semble alors qu'il est juste de souscrire à l'idée selon laquelle « le concept de vertu épistémique est [...] solidaire d'une conception pour laquelle les personnes humaines sont irréductibles à leur équipement sensible et intellectuel » (Pouivet, 2008, p. 126). Et de ce fait, pour garantir les descriptions, les croyances d'une personne, nous devons être attentifs aux personnes particulières, aux agents épistémiques « avec une histoire intellectuelle au terme de laquelle ils ont développé certaines qualités intellectuelles, des vertus et des vices, mises en œuvre dans un contexte social particulier, celui d'une communauté épistémique à laquelle ils appartiennent. L'agent épistémique est fiable du fait de ces qualités propres et de son histoire personnelle dans laquelle ces qualités se sont formées » (Pouivet, 2008, p. 127).

Or, il me semble que c'est bien là tout ce que nous devons prendre en compte pour juger de la garantie du témoignage d'un professeur qui a passé de nombreuses heures à construire une communauté épistémique avec des élèves. Mais nous sommes

alors bien loin du travail empirique de description du chercheur à qui on demande un maximum d'objectivité et de détachement pour produire un travail légitime sur un plan scientifique. Ce qui doit être produit ressemble plutôt à une intrigue comme celle que P. Veyne décrit : « Les faits n'existent pas isolément, en ce sens que le tissu de l'histoire est ce que nous appellerons une intrigue, un mélange très humain et très peu "scientifique" de causes matérielles, de fins et de hasards ; une tranche de vie, en un mot, que l'historien découpe à son gré et où les faits ont leurs liaisons objectives et leur importance relative [...] Le mot d'intrigue a l'avantage de rappeler que ce qu'étudie l'historien est aussi humain qu'un drame ou un roman, Guerre et Paix ou Antoine et Cléopâtre. Cette intrigue ne s'ordonne pas nécessairement selon une suite chronologique : comme un drame intérieur, elle peut se dérouler d'un plan à l'autre, [...] elle sera toujours intrigue parce qu'elle sera humaine, sublunaire, parce qu'elle ne sera pas un morceau de déterminisme. »

CONCLUSION

En quoi le texte qui précède montre-t-il que le statut épistémologique du professeur-chercheur en EPS est la conséquence d'une étude faite dans le cadre de l'hypothèse anthropologique ? Dans un tel cadre, le chercheur tente de comprendre le sens des actions du sujet étudié en apprenant ce qu'il devrait faire pour agir comme lui. Mais cela n'est possible que si le chercheur et le professeur possèdent un ensemble minimum de motivations et d'expériences éducatives communes. Le professeur d'EPS doit d'abord appliquer cette hypothèse anthropologique à ses élèves. Il doit comprendre pourquoi ses élèves agissent ainsi, en comparant leurs actions ordinaires avec celles qu'il convient de réaliser dans les pratiques physiques. Ceci n'est qu'une manière d'apprendre ce qu'il devrait faire ou penser pour agir comme eux. Ensuite, en tant que chercheur il bénéficie alors d'une perspective privilégiée sur tout autre observateur. Il sait décrire certaines scènes de faits didactiques car il met en ordre la réalité pour faire émerger des jeux de langage. Nul besoin pour lui de formuler une hypothèse sur ce qui se produit. Il sait d'un même savoir ce qu'il fait et ce que font les élèves. Cette action est-elle liée à une simple capacité de l'élève à courir pour prendre de vitesse ses camarades ou bien à l'appren-

tissage d'un démarquage ? Seul le professeur-chercheur peut le dire sans avoir recours à une hypothèse expérimentale. Son savoir est grammatical : c'est ainsi que les choses se produisent dès lors que l'apprentissage est couronné de succès. C'est ainsi que l'on comprend la différence entre les actions passées et les autres résultant du jeu didactique. L'hypothèse anthropologique n'est donc pas une hypothèse qu'on viendrait ensuite confirmer expérimentalement. C'est une manière de considérer « l'altérité, d'en faire une question de degrés dans la maîtrise d'un jeu ou d'une compétence » (V. Descombes, 2008, p. 31). Cette hypothèse s'applique doublement dans le cas de l'étude anthropologique de dispositifs éducatifs. D'une part, il convient au professeur de rechercher cette altérité chez ses élèves et d'autre part, il revient au chercheur de comprendre comment se manifeste cette altérité dans la manière d'enseigner. Par conséquent, le cas particulier du professeur-chercheur en didactique de l'EPS reflète l'existence d'une perspective privilégiée qui permet de réaliser une étude de la pratique comme moyen de penser les rapports entre le même et l'autre.

NOTES

1. Cette observation crée une dissymétrie entre le professeur-chercheur et le chercheur. On peut se demander si cette dissymétrie n'est pas un obstacle à l'existence d'un dialogue qui doit se produire à partir « d'un background commun » (Forest, Morales, Sensevy, 2017).
2. Ceci est donc apparenté à apprendre à suivre une règle. Car « l'emploi du mot "règle" et l'emploi du mot "même" sont étroitement liés » (Wittgenstein, 2009).
3. Une réponse est donnée par Mead (1963, p. 171) lorsqu'il tente de comprendre ce que chaque personne amène à un processus social : « ... bien qu'il réfléchisse dans sa structure organisée le modèle de comportement de ce processus comme un tout, chaque soi le fait de son propre et unique point de vue ; ainsi il réfléchit dans sa structure organisée une perspective ou un aspect de ce modèle d'ensemble de comportement social qui est différent de ce qui est réfléchi dans la structure organisée de tout autre soi individuel engagé dans le même processus. »
4. On pense ici à l'anthropologie existentielle du mode mineur de Piette (2004).
5. « Chaque instant de la vie sociale contient une hérédité de relations dont il n'est qu'un produit transitoire » (T. Ingold, 2013, p. 73).
6. Sans doute conviendrait-il de nuancer cette affirmation en indiquant qu'il y a des degrés d'interactions et que ces

degrés dépendent du type de démocratie qui instaure le processus éducatif.

7. Sans doute, certains faits sociaux doivent-ils être étudiés de manière structurelle. Ainsi pourra-t-on décrire en TACD certains faits didactiques en faisant appel à la notion de « contrat » ou de dialectique « réticence-dévolution » (Sensevy, 2011) qui structurent certaines pratiques éducatives. De même, il est possible d'étudier le vivant en recensant les nombreux mécanismes physiologiques visibles. Ces types d'études sont cependant différentes de celles décrites par T. Ingold lorsqu'il identifie la vie et le social, en faisant de la gestation des formes et des structures l'objet principal de l'étude anthropologique.

8. Ainsi Parlebas (1991, p. 12-13) identifiait-il le contenu spécifique de l'éducation physique par « la logique interne » de l'activité physique enseignée. « La logique interne d'une activité physique est constituée du "noyau dur" de ses traits d'actions motrices. Il s'agit de la carte d'identité de la "pratique considérée" qui regroupe ses caractéristiques les plus pertinentes. »

9. On pourra étudier un tel exemple de grammaire dans l'article de F. Louis (2011).

10. Ainsi Descombes (2005, p. 9) distingue-t-il termes intentionnels et termes naturels : « Les termes intentionnels décrivent la manière dont on se représente les choses [...] Les termes naturels décrivent ce que sont les choses sans plus ».

11. Actions qu'on pourra nommer « actions à effet accordéon », suite au travail réalisé à ce sujet par Anscombe (2002).

12. On peut par exemple instituer un jeu où il s'agit de mettre hors de position le gardien et non pas de le prendre de vitesse. Ceci afin d'éviter les tirs puissants qui peuvent faire mal et souvent n'incitent pas à évoluer au niveau de la précision (ou de la tactique) du tir.

13. Pour cette analyse, je me fonde sur l'article de V. Descombes (1998, La confusion des langues).

14. Le point de vue de Bourdieu (1992, p. 44) sur l'objectivation participante semble en apparence donner un espoir au professeur voulant défendre son statut de chercheur voulant étudier sa propre pratique enseignante. Bourdieu tente de défendre la possibilité d'être objectif pour un sociologue participant à l'objet d'étude qui est le sien. Cette objectivité serait possible à condition de produire des « méta-études » objectives, décrivant les structures relationnelles, dans le cadre d'une sorte de sociologie de la sociologie. Cette condition ne saurait être remplie que si le chercheur s'oblige à se retirer du « jeu relationnel » qu'il observe pour ne pas mélanger son intérêt pour l'objectivité avec celui qui le mène à interagir dans le jeu dont il entend rendre compte.

15. Pour une utilisation semblable de cette expression, le lecteur pourra consulter F. Louis (2011).

RÉFÉRENCES

- Anscombe, E. (2002). *L'intention*. Paris : Gallimard.
- Bachelard, G. (1983). *La psychanalyse du feu*. Paris : Gallimard.
- Bernadet, A. (2010). Du style : Anthropologie d'un lieu commun, *Du Style !*, Critique, N° 752-753.
- Bourdieu, P. (1992). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales* 5/2003 (n° 150), p. 43-58, [en ligne : www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2003-5-page-43.htm].
- Brousseau, G. (2009). Le cas de Gaël revisité (1999-2009). <hal-00582620>.
- Chauvier, E. *Les mots sans les choses*, 2014, Paris : Allia.
- Chopin, M-P. (2008) *La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur, Présentation d'un concept pour l'étude des pratiques d'enseignement*, Éducation et didactique, vol. 2 – n° 2 : Varia, p. 63-79.
- Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens*. Paris : Minuit.
- Descombes, V. (1998). La confusion des langues. *Enquête*. p. 35-54, [en ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr/ijn_00000510/document].
- Descombes, V. (2002). Comment savoir ce que je fais, *Élisabeth Anscombe*, Philosophie, N° 76.
- Descombes V. (2004). *Le complément du sujet*. Paris : Gallimard.
- Descombes V. (2005). *Les institutions du sens*. Paris : Minuit.
- Descombes V. (2008). *Jean Bazin, Des clous dans la Joconde*, avant-propos, Toulouse : Anarchis Éditions.
- Descombes, V. (2015). [En ligne : <http://40ans.ehess.fr/2015/01/10/1983-dumont-met-en-perspective-lexception-occidentale/>].
- Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions ?* Paris : La découverte (Poche).
- Dumont, L. (1983). *Essais sur l'individualisme, une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris : Le Seuil.
- Frega, R. (2016). *Histoires pragmatiques*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- Goffman, E (2009). *Les cadres de l'expérience*.
- Ingold, T. (2013). *Marcher avec les dragons*. Paris : Zones sensibles.
- Ingold, T. (2014). *Être au monde, quelle expérience commune ?* PUL.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Classics in the History of Psychology, An internet resource developed by Christopher D. Green, York University, Toronto, Ontario, [en ligne : <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/prin21.htm>].
- Louis, F. (2006). Comment affaiblir certains paradoxes des apprentissages moteurs ? *Revue EPS*.
- Louis, F. (2011). Anthropologie didactique. Pour une grammaire des contenus d'apprentissage : deux exemples en hand-ball, *Éducation et didactique* (vol. 5), 2011/2.
- Louis, F. (2013). Pour une conception linguistique de l'EPS, *revue STAPS*, N° 100, p. 61-75.
- Louis, F. (2014). *Qu'est-ce que l'Éducation Physique ?* Paris : Vrin.
- Lussault, M. (2014). *Être au monde, quelle expérience commune ?* Paris : PUL.
- Monnet, E., Navarro, P. (2009). Les institutions sont-elles dans nos têtes, Entretien avec John Searle. *Tracés* n° 17. ENS éditions.
- Parlebas, P. (1991). Didactique et logique interne des APS, *Revue EPS*, n° 228, p. 9-14.
- Pouivet, R. (2008). Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation. *Éducation et didactique*, vol. 2 – n° 3.
- Rhees. R. (1970). *Discussions of Wittgenstein*. London : Routledge & K. Paul.
- Ryle, R. (2005). *La notion d'esprit*, Paris : Payot.
- Piette, A. (2004). L'anthropologie existentielle : présence, coprésence et leurs détails. *Antrocom* – vol. 4- n° 2 -99-103.
- Sarrazy, B. (2007). Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques. *Anthropologie wittgensteinienne et théorie des situations didactiques. Éducation et didactique* (vol. 1, n° 3). Rennes : PUR.
- Sarrazy, B. (2011). Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthro-po-didactique des phénomènes d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, n° 136, juillet-août-septembre, p. 117-132.
- Sensevy, S. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : de Boeck Éditions.
- Soler, L. (2009). *Introduction à l'épistémologie*. Paris : Ellipses.
- Winch, P. (2009). *L'idée d'une science sociale et sa relation à la philosophie*. Trad. M. Le Du. Paris : Gallimard. (1958).
- Wittgenstein, L. (1990). *Remarques philosophiques*. Trad. J. Fauve. Paris : Gallimard. Édition allemande. Oxford : Basil Blackwell, 1964.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.